

IX

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE GUANAMBI-BA*

*Viviane da Silva Araújo Vitor
José Valdir Jesus de Santana
Flávia Lopes Silva
Kergilêda Ambrosio de Oliveira Mateus*

Introdução

Neste capítulo, analisamos o Plano Municipal de Educação do município de Guanambi, e o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Zumbi de Palmares¹, lócus de nossas pesquisas, no sentido de compreender em que medida estes documentos esboçam uma perspectiva de educação para as relações étnico-raciais em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, de forma a possibilitar a construção de práticas pedagógicas antirracistas.

Optamos pela técnica de análise do conteúdo que, segundo Bardin (2016, p. 13), trata-se de “[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam ao discurso (conteúdo e conteúdos) extremamente diversificados.”. Ademais, conforme a autora, a análise de conteúdos “[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” (BARDIN, 2016, p. 44).

As discussões aqui apresentadas compõem um capítulo da dissertação de mestrado intitulada *Educação antirracista e práticas pedagógicas em uma escola pública de Guanambi-BA: entre ausências e emergências* (VITOR, 2021), defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, sob orientação do prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana. A pesquisa em questão teve como objetivo analisar em que medida professores e gestores da Escola Municipal Zumbi de Palmares, que atende a estudantes da Comunidade Quilombola de Queimadas, localizada em Guanambi-BA, tem construído práticas pedagógicas antirracistas.

* DOI - 10.29388/978-65-6070-019-2-0-f.136-151

¹De forma a preservar o anonimato da escola e por questões éticas, utilizamos um nome fictício para nos referirmos à instituição onde realizamos a pesquisa e análise do Projeto Político Pedagógico.

O Plano Municipal de Educação de Guanambi-BA e a implementação da lei 10.639/03

O ano de 2020 marca os 17 anos da aprovação da lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio de todo o país. Trata-se de uma conquista histórica no âmbito das ações afirmativas, no intuito de reparar as desigualdades entre as populações negras e brancas no Brasil. A referida lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, 9.394/96 nos seguintes artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (BRASIL, 2003, s/p).

A institucionalização desta lei é resultado de um processo de reconhecimento e reparação pelos danos causados à população negra no Brasil. Nesse contexto, a lei 10.639/03 conduz ao início de um processo de afirmação do direito à diversidade étnico-racial na educação escolar. Com isso, algumas estratégias foram tomadas para viabilizar a implementação da lei e da promoção da igualdade racial e, nesse sentido, temos o Parecer do CNE/CP 03/2004 que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas e a Resolução CNE/CP 01/2004, que versa sobre os direitos e as obrigações dos entes federados, diante da implementação da lei.

A aprovação e a paulatina implementação dessa legislação, fruto das pressões sociais e proposições do movimento negro brasileiro, juntamente com os demais aliados da luta antirracista, sinaliza avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar. Implica, também, uma postura estatal de intervenção e construção de uma política educacional que leve em consideração a diversidade e que se contrapõe à presença do racismo e de seus efeitos, seja na política educacional mais ampla, na organização e funcionamento da educação escolar, nos currículos da formação inicial e

continuada de professores, nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola. (GOMES; JESUS, 2013, p. 22).

Estes dispositivos legais direcionam as formulações de diretrizes que atendam as reivindicações destinadas à construção de projetos políticos pedagógicos que venham valorizar a história e cultura afro-brasileira e africana nos seguimentos educacionais do Brasil, empreendidas pelo Movimento Negro e demais grupos representantes da luta antirracista. Diante disso, destacamos alguns apontamentos trazidos na Resolução CNE/CP 01/2004:

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. [...] Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos. (BRASIL, 2004, p. 3-4).

Diante do que traz a lei 10639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, analisamos o Plano Municipal de Educação de Guanambi- PME 2015-2025, acionando-o como elemento estruturante da política de educação do município, tendo em vista que o PME estabelece metas e estratégias para o cumprimento dos dispositivos legais em conformidade com que estabelece o Plano Nacional da Educação- PNE 2014-2024.

O texto do PME 2015-2025 traz a Educação Étnico-racial no campo dos temas transversais, juntamente com a Educação Ambiental:

Segundo os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) - Temas transversais (1998), a transversalidade se refere à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre teoria, questões da vida real e sua transformação em conhecimento. Nesse sentido, a transversalidade “abre espaço para a inclusão de saberes extraescolares, possibilitando a referência a sistemas significados construídos na realidade dos alunos”. [...] Por essa via, o processo educativo deve pautar, na grade curricular, questões socioambientais e culturais, tais como a Educação étnico-racial e educação ambiental. (GUANAMBI-BA, PME, 2015, p. 25).

Devemos considerar que um dos princípios orientadores da lei 10.639/03 é a luta contra o racismo estrutural que está impregnado no imaginário brasileiro. Assim, o ensino das relações étnico-raciais não pode ser reduzido apenas a tema transversal, ou seja, “[...] eis que deve nortear um currículo crítico que contemple as “causas institucionais, históricas e discursivas do racismo.” (SILVA, 2000, p. 106).

Desse modo, o próprio documento reconhece que até o ano de sua publicação, em 2015, o município ainda não havia designado um órgão de Educação para Diversidade, encarregado de promover a formação dos professores para tal propositiva. No entanto, alega que as jornadas pedagógicas têm buscado dar ênfase ao tema através de cursos oferecidos para os professores, para o aperfeiçoamento sobre a temática. E ainda, que nos momentos de planejamento pedagógicos no Centro de Treinamento Pedagógico - CETEP, foram promovidos encontros de formações com os professores da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campos XII, onde foram trazidas diversas discussões sobre a educação para as relações étnico-raciais e o debate sobre a educação quilombola, para que o município alterasse as matrizes curriculares do ensino fundamental.

As proposições que tratam do ensino das relações étnico-raciais no âmbito das metas do PME 2015/2025 se mostram muito tímidas, posto que aparecem apenas na meta 15: “[...] adequar, a partir do primeiro ano de vigência deste plano, o currículo escolar para atender a diversidade etnicorracial, indígena, quilombola, de gênero, orientação sexual, diversidade sexual e educação sexual.” (GUANAMBI-BA, PME, 2015). E para isso, apresenta as seguintes estratégias:

15.1 Garantir o trabalho pedagógico que reconheça as personalidades negras que se destacam nas diversas áreas culturais, artísticas, literárias, esportivas, científica e política;

15. 2 Implantar projetos e oficinas com foco na tolerância e respeito às matrizes religiosas africanas e indígenas e à diversidade sexual;

15.3 Implantar as escolas nucleadas nas comunidades negras das regiões do Morro de Dentro, Isabel, Gado Bravo, Beira Rio, Lagoa do Buraco, Queimadas e outros, no prazo de (2) anos, a partir da vigência do plano.

Para Gomes (2012, p. 106), o trato da questão racial no currículo só poderá ser considerado como um dos passos no processo “[...] de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política.”

Embora o Município disponha, atualmente, de duas comunidades quilombolas, Queimadas, que foi certificada no ano de 2015 e, recentemente, em dezembro de 2019, a Comunidade de Morro de Dentro, percebemos que o PME não contempla a Educação Escolar Quilombola. Por mais que o documento faça referência a uma comissão que seria designada para acompanhamento e reformulação do plano, também não encontramos nenhuma equipe voltada ao acompanhamento da meta 15 e tão pouco relacionada a

implementação da lei 10.639/03. Em 04 de março de 2020, considerando a necessidade de monitorar e avaliar o Plano Municipal de Educação de Guanambi, foi publicado o Decreto n. 682, com o intuito de nomear representantes para recompor as comissões representativas, porém, não houve nomeação de representantes para a Modalidade de Educação Escolar Quilombola, como também nenhuma designação às relações étnico-raciais.

Com o intuito de obtermos informações acerca dessa situação, estabelecemos contato com um membro da comissão, mas ele não soube explicar o porquê das ausências e nos disse que, devido às dificuldades enfrentadas durante o ano de 2020, não foi possível realizar a avaliação do documento. Disse ainda que algumas comissões representativas chegaram a discutir alguns pontos, mas que não deram continuidade.

Em diálogo com Boaventura de Sousa Santos, Nilma Lino Gomes (2017, p. 40-41) afirma que o currículo escolar produz ausências e, nesse sentido, “[...] a sociologia das ausências consiste numa investigação que visa demonstrar que aquilo que não existe é, na realidade, ativamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe.”. No tocando à discussão sobre as relações raciais no campo da educação, as ausências continuam sendo ativamente produzidas, como parece ocorrer no município em questão, resultado, em grande parte, do mito da democracia racial, que teima em negar a existência do racismo estrutural em nossa sociedade e nos espaços escolares, na formulação das políticas educacionais, no currículo, nos livros didáticos e nas experiências pedagógicas. Contudo, Santos questiona: Como descolonizar o conhecimento e as metodologias através das quais ele é produzido?

Uma vez que o colonialismo é uma co-criação, ainda que assimétrica, descolonizar implica descolonizar tanto o conhecimento do colonizado como o conhecimento do colonizador. *Como produzir conceitos e teorias híbridos pós-abissais? Na linha de uma mestiçagem descolonizada cuja mistura de conhecimentos, culturas, subjetividades e práticas subverte a linha abissal em que se baseiam as epistemologias do Norte.* (SANTOS, 2019, p. 161, grifo do autor).

O desafio de planejar ações para uma década traduz a complexidade e instabilidade das ações ora pensadas no PNE, uma vez que a educação é um processo em movimento, onde reside o compromisso de reduzir as desigualdades e pensar a promoção do respeito à diversidade e à diferença. Assim, acreditamos que, ao passo que as mudanças ocorrem, no cenário social e político, o cumprimento de suas metas perpassa por avaliações processuais e constantes, à medida que isso implica diretamente no rompimento com as desigualdades étnico-raciais e no compromisso da equidade. Implica, também, o compromisso com uma educação para as relações étnico-raciais que possibilita a descolonização dos currículos escolares, como propõe Gomes (2012, p. 107).

A descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de

conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Zumbi de Palmares e a educação para as relações étnico-raciais

A análise do Projeto Político Pedagógico- PPP da Escola Municipal Zumbi de Palmares reside no intento de compreendermos em que medida as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola têm sido contempladas no âmbito de suas ações, pois, mesmo se tratando de uma escola que não se situa no território quilombola, a escola recebe estudantes oriundos de uma comunidade quilombola. As DCNEEQ, em seu artigo 1º, apresentam que essa modalidade de educação,

IV- deve ser ofertada por estabelecimento de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas (BRASIL, 2012).

Portanto, o PPP deve exercer um importante papel na efetivação da referida lei nos estabelecimentos de ensino, tendo em vista que trata-se de um instrumento indispensável para construir prática pedagógicas antirracistas e promover uma educação plural. Para tanto,

O PPP diz respeito ao planejamento, o qual é mais do que uma ação técnica, ou melhor, é antes de tudo política. Portanto, o PPP das escolas quilombolas e das escolas que atendem os estudantes oriundos de territórios quilombolas deverá ser uma proposta “transgressora”, que induza um currículo também transgressor, que rompa com práticas ainda inflexíveis, com os tempos e espaços escolares rígidos na relação entre o ensinar e o aprender, com a visão estereotipada e preconceituosa sobre a história e a cultura de matrizes afro-brasileiras e africana no Brasil. Deverá ainda tematizar, de forma profunda e conceitualmente competente, as questões do racismo, os conflitos em relação à terra, a importância do território, a cultura, o trabalho, a memória e a oralidade. (BRASIL, 2013, p. 466).

Apresentadas as proposições acerca do PPP no campo das ações educativas da escola, o documento que iremos analisar teve sua reelaboração no ano de 2019 e encontra-se em plena vigência na unidade executora. Veiga (2009) apresenta algumas considerações importantes acerca do projeto político pedagógico, quando afirma que

É necessário que se afirme que o projeto político-pedagógico exige uma reflexão acerca da concepção de educação e sua relação com a sociedade e a escola, o que não deixa de lado uma reflexão sobre o homem a ser formado, as questões vinculadas à cidadania, ao trabalho e à consciência

crítica. Com base nas reflexões anunciadas, cabe à escola explicitar os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, os conteúdos, a metodologia da aprendizagem, o tipo de organização e as formas de execução e avaliação da escola. As alterações que se fizerem necessárias resultam de um processo de discussão, avaliação e ajustes permanentes do projeto pedagógico. (VEIGA, 2009, p. 164).

Desse modo, procuramos observar na descrição do PPP da Escola Municipal Zumbi de Palmares, desígnios de uma construção coletiva que prima pelo revelar das identidades culturais e emergências sociais do público atendido, sob a perspectiva das DNCEEQ. O documento faz referência ao histórico da unidade escolar, ao público atendido, a relação da escola com a comunidade, a convivência e os resultados alcançados nos últimos anos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB, e assim justifica seu compromisso e envolvimento com a comunidade local.

Estamos comprometidos com o processo ético-político, integrando educação, cidadania, trabalho, ciência e cultura; com a integração escola-comunidade; com a democratização das relações de poder; com a aplicação de métodos dinâmicos que possibilitem a atividade do aluno e desenvolvam a capacidade de reflexão em torno dos problemas sociais; com o desenvolvimento de uma visão interdisciplinar e transdisciplinar; com formação continuada dos educadores; e com as possibilidades de intervenção e melhoria da realidade social, econômica e cultural da região. (PPP, 2019, p. 14).

Para tanto, Veiga (2009, p. 165) afirma que “[...] a ideia-chave de projeto é, então, de unidade e considera o coletivo em suas dimensões de qualidade técnico-política e de democracia participativa.”. Assim, o compromisso assumido na formação dos sujeitos está estritamente relacionado ao coletivo social a qual os mesmos representam, que será o pressuposto principal a ser considerado nas suas vertentes política, pedagógica e democrática.

Sobre a relação da escola com a comunidade, o documento faz referência às dificuldades de relacionamento entre família e escola em suas atividades, porém, pondera que tem desenvolvido atividades para melhor estreitar as relações. Em um trecho do documento, encontramos a ressalva de que a “[...] escola oferece oportunidades de ações para envolvimento da comunidade do entorno. Existem momentos participativos em alguns eventos comunitários e também a utilização do espaço físico.” (PPP, 2019, p. 12).

Nesse viés, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola salientam a importância da construção de uma proposta de educação contextualizada, que leve em conta todas as especificidades das comunidades, no sentido de reaver suas memórias, práticas culturais, territorialidade e protagonismo na luta antirracista. No caso das observações feitas, destacamos que, diante do fato das diretrizes terem sido aprovadas no ano de 2012 e o PPP em vigência ter passado por uma reformulação no ano de 2019, a falta de representação da comunidade quilombola em face do documento nos chama atenção e

para pensarmos sobre tal, acionamos o que Castro-Gomez (2005) vai chamar de a “invenção do ser”,

Pois bem, esta tentativa de criar perfis de subjetividade estatalmente coordenados conduz ao que aqui denominamos “invenção do ser”. Ao falar de “invenção”, não nos referimos somente ao modo como um certo grupo de pessoas se representa mentalmente para outras, mas nos referimos aos dispositivos de saber/poder que servem de ponto de partida para a construção dessas representações. Mais que como o “ocultamento” de uma identidade cultural preexistente [...] (CASTRO-GOMEZ, 2005, p. 81).

Considerando o exposto, compreendemos a missão empreendida no documento PPP, como um exemplo de “invenção do ser”, quando nesse não há representação social desses diferentes sujeitos como atores políticos na construção de uma proposta que está diretamente ligada à identidade educativa da escola, na qual vimos ocultadas suas representações.

Contribuir para o desenvolvimento e a socialização do educando através de uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da nossa realidade e garantir aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. (PPP, 2019, p. 12)

É importante destacarmos os objetivos que as Diretrizes para a Educação Escolar quilombola apresentam, no intuito de direcionar a construção do PPP na escola e na elaboração dos projetos que visam assegurar a participação efetiva dos estudantes e da comunidade das ações da escola. Assim, a Resolução 8 de 20 de novembro de 2012, tem por objetivos:

- I - orientar os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;
- II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades, da Educação Básica, sendo respeitadas as suas especificidades;
- III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico;
- IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses

territórios considerem o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT;

V - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola;

VI - zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais;

VII - subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileira. (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, o PPP traz como objetivo geral:

Proporcionar ao educando formação necessária para o desenvolvimento de suas potencialidades e singularidades, garantindo situações de construção do conhecimento e autonomia intelectual para a efetivação do seu desenvolvimento sócio cultural e poder de transformação da sua realidade, numa perspectiva ética de parceria com todo o contexto educacional, comprometida com os princípios do respeito, comprometimento e solidariedade, buscando alcançar: A compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade. O respeito à dignidade e às liberdades fundamentais da criança, do homem e da mulher (jovens, adultos e idosos). O fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade. O desenvolvimento da personalidade humana e sua participação na obra do bem comum. A preservação do patrimônio cultural. A abstenção de qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como de quaisquer preconceitos de classe ou raça. (PPP, 2019, p. 15).

Feita a análise, percebemos que em consonância com o objetivo geral apenas um objetivo, dentre os 16 objetivos específicos presentes no PPP, faz referência à promoção da cultura afro-brasileira, sendo este: “[...] abordar a temática pluralidade cultural em todas as áreas do conhecimento despertando o alunado para a valorização da cultura Afro-brasileira e Indígena.” (PPP, 2019, p. 17). Desse modo, não encontramos nenhuma referência à educação escolar quilombola ou até mesmo algum projeto que contemplasse a temática no âmbito das ações desenvolvidas com pressupostos no PPP da escola. Macedo (2015, p. 163) ressalta a importância dos projetos políticos pedagógicos das escolas que atendem a alunos das comunidades quilombolas serem gestados sob a perspectiva das comunidades quilombolas, para que venham atender “[...] as especificidades étnico-culturais dos/as educandos/as no currículo escolar. Ademais, que sejam concebidos e utilizados pelas escolas

como um instrumento político e pedagógico importante capaz de orientar as ações educativas.”.

Ademais, a análise do PPP e a inexistência do protagonismo dos sujeitos quilombolas na elaboração do documento caminha em direção para o que Santos (2009) afirma ser a produção colonial de inexistências e irrelevâncias, ou seja, universo do outro lado da linha abissal, onde reside a zona do não ser. E isso torna-se bastante evidente quando nos debruçamos sobre o texto do documento que descreve o público atendido pela unidade escolar e esse não fazer nenhum tipo de menção aos estudantes oriundos de uma comunidade quilombola.

As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro”. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo de realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética. (SANTOS, 2009, p. 23-24).

O documento faz referência à lei 10.639/30 e a Resolução CNE/CEB N° 8/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, como sendo princípios norteadores da proposta política pedagógica da escola, ao mesmo tempo em que não as contemplam em suas definições, nos objetivos e demais proposições para a elaboração e execução do documento.

Durante a entrevista com os professores e direção da escola, levantamos alguns questionamentos com relação ao PPP e perguntamos: O Projeto Político Pedagógico da escola contempla a educação quilombola para esses alunos da comunidade de Queimadas? Qual é a missão da escola, nesse sentido? Seguem algumas das respostas apresentadas²:

Ainda não. O PPP fala da valorização da cultura afro brasileira e sobre a nossa matriz curricular traz que essa temática perpassa todas as áreas do currículo. (PROFESSOR 1, Entrevista concedida em 08/06/2020).

O projeto Político pedagógico contempla sim a educação quilombola, de forma que menciona as diretrizes, fala sobre as portarias e o trabalho que deve ser feito com relação a essas crianças. Ainda não é citada a comunidade quilombola de Queimadas, porque é uma comunidade

²Por questão ética e de forma a manter o anonimato dos professores, colaboradores de nossa pesquisa, não utilizamos os seus nomes verdadeiros.

recente, este ano de 2020 é que a gente iria sentar pra fazer a roda de leitura e de conversa para a gente citar no nosso plano específico a comunidade de queimadas, porque a gente já falava de maneira geral, mas específica da comunidade ainda não, iria entrar para o PPP em 2020, que por horas estamos parados por motivo do Covid-19. (PROFESSOR 2, Entrevista concedida em 19/05/2020).

É trabalhado sim a valorização da cultura e desenvolvemos como já foi citado atividades que façam sentir-se acolhidos e que os mesmos se identifiquem como descendentes que são. Palestras sobre o tema, apresentações com participantes de outras instituições e etc. (PROFESSOR 3, Entrevista concedida em 29/05/2020).

O Projeto Político Pedagógico Contempla sim. Tendo como missão contribuir com a formação dos educandos de maneira democrática e construtiva para que estes se autocompreendam como sujeitos responsáveis e criativos da sociedade em que vivem, conscientes de seus direitos e deveres e ao mesmo tempo em que se sintam partes integrantes e ativas da sociedade da qual fazem parte historicamente, culturalmente economicamente e sobretudo politicamente. (PROFESSOR 4, Entrevista concedida em 06/09/2020).

No início desse ano o projeto político pedagógico foi revisado e incorporado a educação quilombola dentro dos parâmetros curriculares no sentido de priorizar a aprendizagem desses alunos dentro do seu contexto social. (PROFESSOR 5, Entrevista concedida em 06/09/2020).

Partindo do pressuposto de que o principal norteador da prática educativa é o projeto político pedagógico reunimos na escola e fizemos a revisão desse projeto e garantimos todos esses requisitos que rege a lei de diretrizes e bases curriculares com a finalidade de proporcionar aos alunos uma educação inclusiva. (PROFESSOR 6, Entrevista concedida em 06/09/2020).

Sim desenvolvemos atividades que os façam sentir valorizados, através dos conhecimentos prévios, buscando desenvolver habilidades na arte, na cultura, culinária, entre outras. (PROFESSOR 7, Entrevista concedida em 05/06/2020).

O Projeto Político Pedagógico da escola menciona a Educação Quilombola, no entanto, no momento não tenho como informar sua missão no sentido da Educação Quilombola. (PROFESSOR 8, Entrevista concedida em, 15/10/2020).

Percebemos, através das falas das entrevistadas, que há uma discordância sobre a perspectiva da educação quilombola se fazer presente no PPP e nas práticas pedagógicas da escola. É notório que não há também um consenso nos discursos de como as posições

para a Educação Escolar Quilombola se apresentam nos objetivos, visão e missão do documento. Para efetivar a educação escolar quilombola, frente ao proposto pelas diretrizes nacionais para esse campo, a construção do PPP não é tarefa que compete apenas aos professores e direção, uma vez que este deve ser elaborado de forma coletiva com o engajamento de toda a comunidade escolar, inclusive da comunidade quilombola em questão. A mera referência à comunidade de Queimadas não é garantia de que a escola tem construído experiências pedagógicas antirracistas e em conformidade com o que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Segundo Gomes (2007, p. 41), “[...] assumir a diversidade é posicionar-se contra todas as formas de dominação, exclusão e discriminação.”. Da mesma forma, ao pensar o PPP como um instrumento coletivo, democrático e emancipador entendemos que “[...] é imprescindível que no documento conste como a escola pretende não apenas veicular conteúdos referentes à história e à cultura afro-brasileira e africana, mas também contribuir na Promoção da Igualdade Racial e na Educação das Relações Étnico-raciais.” (DIALLO; RIZZO; ASSIS, 2018, p. 142).

A inclusão da temática no PPP sugere que a escola está comprometida com a superação de equívocos e com preencher as lacunas deixadas por anos de história alicerçada no eurocentrismo. Além disso, ela quer aproximar os negros das histórias de lutas, de resistência de seus ancestrais, do protagonismo africano e, principalmente, refletir sobre a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira. Sugere também que a escola está comprometida com a construção de uma autoimagem positiva do aluno negro, uma vez que, ao valorizar o seu padrão estético e cultural, consequentemente elevam-se as possibilidades de sucesso escolar e profissional. E não menos importante, a inclusão explícita da temática no PPP traz a finalidade de eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas, proporcionando aos alunos negros, indígenas e brancos condições de aprender sobre a diversidade humana de modo que esta seja respeitada. (DIALLO; RIZZO; ASSIS, 2018, p. 142).

Tais considerações nos leva a uma análise da fala da entrevistada Professora 3, quando menciona que é “[...] trabalhado sim a valorização da cultura e desenvolvemos como já foi citado atividades que façam sentir-se acolhidos e que os mesmos se identifiquem como descendentes que são. Palestras sobre o tema, apresentações com participantes de outras instituições e etc.” (PROFESSORA 3, entrevista concedida em 29/05/2020). A fala da entrevistada se situa no campo dos discursos multiculturalistas, em especial no que Candau (2012, p. 35) tem definido como “[...] multiculturalismo humanista liberal” e “multiculturalismo liberal de esquerda”. O primeiro, o multiculturalismo humanista liberal, “reveste-se frequentemente de um humanismo etnocêntrico e universalista que privilegia na realidade os referentes dos grupos dominantes.”. Já o segundo, multiculturalismo liberal de esquerda,

Coloca a ênfase na diferença cultural e afirma que privilegiar a igualdade entre raças/etnias pode abafar diferenças culturais importantes entre elas, assim como as diferenças de gênero, classe social e sexualidade. No entanto, segundo MacLaren, esta posição pode tender a essencializar as diferenças e não ter presente que estas são construções históricas e culturais, permeadas por relações de poder. (CANDAUI, 2012, p. 36).

Nesse sentido, a produção do “outro” como “diferente culturalmente” pode se constituir num exercício de captura que, no limite, reproduz as formas de dominação, posto que não questiona como certas diferenças são produzidas. Disso decorre muitas posturas essencialistas que beiram a um etnocentrismo às avessas. No campo da educação, a tendência é prevalecer aquilo que é considerado importante conforme os padrões culturais estabelecidos, o que invalida o protagonismo desses sujeitos [os quilombolas] na construção da identidade social da escola. Não é nada ingênuo, portanto, o princípio contido no PPP: “o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade”. Trata-se do ideário do “mito da democracia racial”. Ademais, segundo Souza e Fleuri (2003, p. 57),

Quando as diferenças culturais são consideradas numa perspectiva estereotipada, focalizam-se apenas as manifestações externas e particulares dos fenômenos culturais. Deixa-se de valorizar devidamente os sujeitos sociais que produzem tais manifestações culturais, ou não se consegue compreender a densidade, a dinamicidade e a complexidade dos significados que eles tecem.

Questionamos, ainda, se os professores e direção já tiveram contato com o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola e obtivemos as seguintes respostas:

Sim. (PROFESSOR 1, Entrevista concedida em 08/06/2020).

Nós já estudamos né, já lemos as diretrizes da Educação Quilombola. Tivemos curso de formação continuada nos nossos grupos de estudo, já lemos sim! Então temos o conhecimento dessas diretrizes. (PROFESSOR 2, Entrevista concedida em 19/05/2020).

Sim. (PROFESSOR 3, Entrevista concedida em 29/05/2020).

Já sim, conheço as diretrizes da Educação Quilombola.
(PROFESSOR 4, Entrevista concedida em 06/09/2020).

Eu já tive um contato superficial a título de informação, mas esse ano já tinha a proposta de curso de formação continuada oferecido pela secretaria de educação e seria a minha participação ativa, mas em razão da pandemia ainda não pude concretizar esse estudo para significar a minha prática pedagógica. (PROFESSOR 5, Entrevista concedida em 06/09/2020).

O texto das Diretrizes Curriculares foi lindo e discutido em encontros pedagógicos de professores na escola, uma vez que se trata de uma lei e precisa ser cumprida dentro dos parâmetros legais. (PROFESSOR 6, Entrevista concedida em 06/09/2020).

Não! (PROFESSOR 7, Entrevista concedida em 05/06/2020).

Sim. (PROFESSOR 8, Entrevista concedida em 15/10/2020).

É importante considerar, conforme as falas das entrevistadas, a existência de iniciativas de professoras que, isoladas ou em conjunto, tenham o objetivo de compreender a importância da incorporação da História e Cultura Afro-brasileira, ainda que a temática não seja contemplada no Projeto Político Pedagógico, como propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. As reflexões acerca dessas condições nos levam a considerar duas questões que consideramos importantes: a elaboração do PPP continua alicerçada na matriz europeia de produção do saber; ao negar espaço aos saberes produzidos a partir da história e cultura afro-brasileira e africana, a exemplo da Comunidade de Queimadas, a escola pode contribuir para a perpetuação das manifestações de preconceito e discriminações raciais.

Considerações finais

Diante ao exposto, entendemos que se faz necessário que o poder público municipal se mobilize para ofertar processos de formação continuada para os professores que atuam na Modalidade de Educação Escolar Quilombola ou em escolas que atendem a estudantes quilombolas, uma vez que compete ao sistema municipal de ensino garantir condições para o processo de formação desses professores. E assim, assegurar no processo de formação, dentre outros eixos, a disponibilidade de conteúdos gerais sobre a política de educação quilombola, política educacional, currículo e avaliação (BRASIL, 2013).

Por fim, vale ressaltar o que pontua Nilma Lino Gomes, relatora do Parecer CNE/CEB nº 16/2012, sobre as ações que devem ser adotadas na construção do PPP, que contemplem a educação quilombola nas unidades de ensino,

Para que tais ações aconteçam, as escolas precisaram do apoio do poder público local e da realização de algumas atividades, a saber: mobilizar a comunidade quilombola rural ou urbana, para que seja sujeito na construção do PPP; registrar as práticas e as experiências de educação existentes nas comunidades quilombolas, sobretudo valorizando a sabedoria dos anciãos; valorizar os saberes da terra, os saberes aprendidos no trabalho, a ancestralidade construída no interior das diferentes comunidades quilombolas; organizar, dialogar com as secretarias estaduais e municipais a fim de conseguir tempo, espaço para discussão e desenvolvimento de processos de formação continuada em serviço de professores em atuação na Educação Escolar Quilombola e estabelecer ações intersetoriais. (BRASIL, 2013, p. 467).

No mesmo texto, a relatora versa, ainda, sobre a importância do PPP da Educação Escolar Quilombola ser um processo emancipatório, que produza uma pedagogia emancipatória, onde abriga-se uma epistemologia do conflito, no sentido de desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e contemplar os saberes nascidos na luta.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia par assuntos jurídicos. **Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. CNE/CP 003/2004, aprovado em 10/03/2004. **Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD, 2004. 21p

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: SECAD, 2004. 2p.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. In: Brasil. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 424-495.

CANDAU, V. M. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da 'invenção do outro'. In: LANDER, E. (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Clacso Livros, 2005.

DIALLO, C. S.; RIZZO, J. G. de S.; ASSIS, R. R. de. Projeto político pedagógico: possibilidades e limites para a promoção da igualdade na escola. In: MARQUES, E. P. de S.; TROQUEZ, M. C. C. (Orgs.). **Educação das relações étnico-raciais: caminhos para a descolonização do currículo escolar**. Curitiba: Appris, 2018. p. 139-169.

SOUZA, M. I. P. de; FLEURI, R. M. Entre limites e limiars de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, R. M. (org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 53-84.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, s/v, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWPXbmd4YNQf/?format=pdf&lang=pt>
Acesso: 05 mar. 2021.

GOMES, N. L. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos.

Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em:

<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso: 05 mar. 2020.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. Diversidade e Currículo. *In*: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.;

NASCIMENTO, A. R. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-47.

GUANAMBI-BA. **Plano Municipal de Educação de Guanambi-BA**. Guanambi-BA: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

MACÊDO, D. de J. S. **Educação em Comunidades Quilombolas do Território de Identidade do Velho Chico/BA**: indagações acerca do diálogo entre as escolas e as comunidades locais. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

PPP – **Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal Zumbi dos Palmares. Guanambi-BA: Secretaria Municipal de Educação, 2019.

SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *In*: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 32-83.

SILVA, T. T. da. **Teorias do currículo: uma introdução crítica**. Porto: Editora Porto, 2000.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática Novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009. Disponível em:

<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/109/298>. Acesso em: 07 ago. 2020.

VITOR, V. da S. A. **Educação antirracista e práticas pedagógicas em uma escola pública de Guanambi-BA: entre ausências e emergências**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino) -Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista-BA, 2021.